

MAGDALENA SMOCZYŃSKA

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Wydział Pedagogiki i Psychologii

Instytut Psychologii

ORCID – 0000-0003-2076-8933

TEST ROZWOJU JĘZYKOWEGO (TRJ) JAKO PSYCHOMETRYCZNE NARZĘDZIE DIAGNOZY ZABURZEŃ ROZWOJU JĘZYKOWEGO U DZIECI POLSKOJĘZYCZNYCH

Streszczenie: W artykule przedstawiono *Test Rozwoju Językowego (TRJ)* – kompleksowy test językowy dla dzieci w wieku 4;0–8;11, który został opracowany i znormalizowany przez interdyscyplinarny zespół specjalistów w Instytucie Badań Edukacyjnych (Smoczyńska i in., 2015). Test TRJ składa się z sześciu podtestów dotyczących trzech dziedzin języka: słownika, gramatyki i dyskursu, a także dwóch wymiarów użycia języka: rozumienia i produkcji mowy. Szczegółowy opis testu TRJ poprzedzono krótką charakterystyką zaburzeń rozwoju językowego (DLD), dawniej określanymi mianem SLI (specyficzne zaburzenie rozwoju językowego), oraz przeglądem dostępnych narzędzi diagnostycznych służących do diagnozy poziomu rozwoju językowego u dzieci polskojęzycznych.

Słowa kluczowe: *Test Rozwoju Językowego (TRJ)*, zaburzenia rozwoju językowego (DLD), specyficzne zaburzenie rozwoju językowego (SLI), diagnoza poziomu rozwoju językowego, dzieci polskojęzyczne

ZABURZENIA ROZWOJU JĘZYKOWEGO

Zaburzony rozwój językowy, który dotyka aż 7,4% populacji (Tomblin i in., 1997), może być powodem wielu poważnych problemów w rozwoju i funkcjonowaniu osób nim dotkniętych. U dzieci i młodzieży skutkuje on bezpośrednio niepowodzeniami edukacyjnymi, co z kolei może wywoływać szereg dalszych negatywnych konsekwencji w postaci zaburzonego rozwoju poznawczego i emocjonalnego, nieprzystosowania społecznego, uzależnienia od narkotyków, zachowań krymi-

nalnych itp. (Conti-Ramsden, Botting, 2004). Dorośli ludzie, którzy jako dzieci cierpieli na zaburzenia rozwoju językowego, wskutek niesprzyjających warunków rozwoju mają niższe niż pozostali szanse zawodowe, gorszy status materialny, częściej bywają bezrobotni, wymagają wsparcia opieki społecznej, częściej też wchodzą w konflikt z prawem (Leonard, 2000/2006).

To zaburzenie neurorozwojowe było pierwotnie określane mianem **specyficznego zaburzenia językowego, SLI (*Specific Language Impairment*)**¹ (Leonard, 2000/2006; Smoczyńska, 2000, 2012; Maryniak, 2011; Krasowicz-Kupis, 2012; Czaplewska, Karzorowska-Bray, 2002; Czaplewska, 2012). Niedawno międzynarodowe konsorcjum CATALISE dokonało modyfikacji terminologicznej (Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh, 2017): zdecydowano, by zastąpić termin *Specific Language Impairment* (SLI) nowym terminem: ***Developmental Language Disorders*** (w skrócie **DLD**), co w tłumaczeniu na język polski brzmi: **zaburzenia rozwoju językowego**. W istocie chodzi o to samo zjawisko, a zmiana ma charakter czysto terminologiczny².

W praktyce zaburzenia językowe DLD okazują się nader trudne do zdiagnozowania – w odbiorze otoczenia dziecka językowy charakter jego deficytów bynajmniej nie jest oczywisty. To sytuacja zupełnie różna niż w wypadku dysleksji, którą nauczycielowi czy rodzicom dotkniętego nią dziecka nietrudno dostrzec, a po specjalistyczne metody diagnostyczne sięga się po to, by to spostrzeżenie ostatecznie potwierdzić i doprecyzować szczegółowy obraz zaburzenia. W wypadku zaburzeń typu DLD nauczyciele zauważają, że dany uczeń funkcjonuje inaczej niż rówieśnicy, ale albo przypisują to jego obniżonej inteligencji (bywa, że podejrzewają go nawet o niepełnosprawność intelektualną), albo też sądzą, że wykazuje on brak motywacji do nauki: nie chce mu się pracować, jest leniwy, nieposłuszny, nie wykonuje poleceń, lekceważy naukę szkolną. Czasem nawet przypisują mu złą wolę i czynią mu z tego powodu wyrzuty, chcąc go w ten sposób zmotywować do poprawy.

Tymczasem pedagogzy ci nie zdają sobie zazwyczaj sprawy z tego, że dziecko, które odbiega od rówieśników, może nie mieć żadnych deficytów intelektualnych (czasem nawet odznacza się wysokim ilorazem inteligencji), lecz po prostu nie rozumie znacznej części kierowanych do niego komunikatów, w tym poleceń, a z drugiej strony nie jest w stanie samodzielnie sformułować odpowiedzi na pytania

¹ Jego pełniejszą charakterystykę można znaleźć w popularnym opracowaniu skierowanym do nauczycieli, rodziców i innych zainteresowanych osób, wydanym przez Instytut Badań Edukacyjnych (Czaplewska i in., 2014).

² Chodziło tu m.in. o rezygnację z niefortunnego i niejasnego w szerszym odbiorze publicznym określenia „specyficzny”, które było używane przez badaczy po to, żeby zaznaczyć, że zaburzenie językowe jest samoistne, a nie jest konsekwencją innych deficytów w rodzaju autyzmu, niepełnosprawności intelektualnej, uszkodzeń ośrodkowego układu nerwowego czy ubytków słuchu.

ani też wyjaśnić, na czym polega jego problem. Istotą tego zaburzenia jest to, że proces komunikacji dziecka z otoczeniem jest w znacznym stopniu upośledzony. Wskutek tego dziecko jest też odrzucane przez rówieśników, bo nie liczy się jako partner do rozmowy, do uzgadniania wspólnych przedsięwzięć, jest nieatrakcyjne, więc funkcjonuje na obrzeżach grupy rówieśniczej. Dla nauczyciela stanowi głównie problem. W konsekwencji tej sytuacji negatywnie oceniane, strofowane i niewłaściwie motywowane do pracy, której nie potrafi wykonać ani nawet do końca zrozumieć, czego się od niego wymaga, czuje się gorsze, odrzucone, popada w zniechęcenie i smutek, który dodatkowo wzmacnia izolacja społeczna w postaci wykluczenia ze strony rówieśników.

Dlatego tak istotne jest możliwe wczesne wykrycie tych zaburzeń, zidentyfikowanie problemu, którego centrum stanowi obniżony, niezgodny z wiekiem metrykalnym poziom kompetencji językowej i komunikacyjnej. Nie wystarczą tu klasyczne testy inteligencji z ich skalą werbalną i niewerbalną. To za mało. Kluczową rolę w rzetelnym diagnozowaniu DLD odgrywają specjalne testy językowe, niebędące adaptacjami testów zagranicznych, lecz specjalnie przygotowane dla danego języka, w tym wypadku polskiego. Takie kompleksowe testy językowe powinny być standardowo wykonywane w poradniach psychologiczno-pedagogicznych – nie tylko wtedy, gdy istnieje podejrzenie wystąpienia zaburzeń językowych, ale w każdym wypadku wystąpienia u dziecka problemów edukacyjnych. Jest to sprawa zupełnie podstawowej wagi. Prawidłowa i możliwie wczesna diagnoza pozwala uniknąć opisanego wyżej łańcucha niekorzystnych dla dziecka sytuacji i zacząć mu pomagać w przewyżczeniu jego niepowodzeń, zamiast je dodatkowo kumulować i pogłębiać.

DOSTĘPNE TESTY DO OCENY POZIOMU ROZWOJU JĘZYKOWEGO DZIECKA

Poniżej dokonamy krótkiego przeglądu dostępnych w Polsce testów, które są używane przez logopedów, psychologów i pedagogów do diagnozowania kompetencji językowych dzieci. Trzeba tu z góry zastrzec, że mowa o testach pozwalających na ocenę kompetencji **językowych** dziecka, tych które leżą u podstaw jego zdolności do tworzenia i odbierania przekazów słownych, a nie poprawności jego artykulacji (wymowy) czy repertuaru używanych głosek. W przyjętych ogólnie klasyfikacjach zaburzeń te, które dotyczą sfery fonetyki i artykulacji, traktuje się bowiem jako odrębną jednostkę³, różną od zaburzenia rozwoju językowego typu DLD, zob. np.

³ Zdarza się, że zaburzenia artykulacji współwystępują z zaburzeniami językowymi, ale i wtedy jest to koincydencja dwóch zaburzeń o zasadniczo odmiennej naturze.

DSM-IV (1994) i DSM-5 (2013). W przypadku DLD deficyty nie dotyczą technicznej możliwości produkowania i recepcji dźwięków mowy, lecz szerszej zdolności odbioru i tworzenia przekazów pozwalających na komunikowanie znaczeń, a to w obrębie systemu językowego jest domeną podsystemów słownika i gramatyki. Podsystem fonologiczny dostarcza wprawdzie koniecznego budulca do tworzenia wypowiedzi, ale nie on stanowi istotę języka. Owszem, prawidłowa artykulacja jest ważna dla komunikacji, ale ważniejsze od ruchów mięśni narządu mowy są dokonujące się w mózgu procesy kodowania i dekodowania wypowiedzi: bez ich prawidłowego działania nie da się bowiem nic sensownego zrozumieć ani powiedzieć, mimo sprawnych artykulatorów.

Jak słusznie zauważyła Ewa Czapplewska (2012), w polskiej logopedii występuje wiele materiałów, którym autorzy nadają miano testu. Problem jednak tkwi w tym, że często są to jedynie kwestionariusze obrazkowe nieposiadające norm ani standaryzacji czy walidacji. Wprawdzie nie mamy w Polsce wielu wystandaryzowanych i znormalizowanych narzędzi psychometrycznych umożliwiających ocenę kompetencji językowej dziecka, warto jednak odnotować zarysowujące się na tym polu zmiany. W ostatnich latach powstało u nas kilka nowych narzędzi psychometrycznych do oceny rozwoju językowego dziecka, chociaż istniejący zestaw metod nadal nie zaspokaja wszystkich potrzeb diagnostycznych.

Wśród testów psychometrycznych służących do oceny rozwoju językowego częścią jest przeznaczona do diagnozowania określonych wybranych obszarów rozwoju językowego, inne natomiast to testy kompleksowe (ang. *comprehensive language tests*), które obejmują cały rozwój językowy lub kilka jego aspektów.

Jeśli mowa o testach pierwszego typu, warto wskazać tutaj na trzy testy dotyczące wybiórczo domeny **słownika** – *Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie*, OTSR (Haman, Fronczyk, 2012; Haman, Fronczyk, Łuniewska, 2012), *Test Słownikowy dla Dzieci*, TSD (Koć-Januchta, 2013), *Test Słownika Dziecka* (Tarkowski, 2009). Umożliwiają one oszacowanie zasobu leksykalnego dziecka, lecz nie pozwalają na ocenę szeroko pojętej kompetencji językowej.

Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie, OTSR (Haman, Fronczyk, 2012; Haman, Fronczyk, Łuniewska, 2012), znormalizowany na ogólnopolskiej próbie ponad 1900 dzieci, umożliwia ocenę zasobu słownictwa biernego dzieci w wieku 2;0–6;11. Badający prezentuje dziecku kolejno czteroobrazkowe plansze, za każdym razem prosząc o wskazanie jednego z obrazków za pomocą pytania: „Gdzie jest X?”. Test ten ma dwie równoległe wersje, co umożliwia dokonanie powtórnego pomiaru, np. po przebytej terapii. OTSR cechuje się wysoką rzetelnością – współczynniki w ocenie metodą połówkową powyżej 0,90.

Test Słownikowy dla Dzieci (TSD), autorstwa Marii Koć-Januchty (2013), dostępny jedynie dla psychologów, przeznaczony dla dzieci w wieku 4;0–7;11,

został znormalizowany na próbie 750 dzieci. Test składa się z czterech podtestów mierzących różne aspekty wiedzy leksykalnej. **PODTEST 1: KATEGORIE** wymaga od dziecka dokonania oceny, czy słyszane słowo odnosi się do jednej z podanych w poleceniu klas pojęciowych (ubrania, części ciała, zwierzęta, urzędy, uczucia, symbole państwowe). **PODTEST 2: OBRAZKI** dotyczy nazywania obiektów przedstawionych na rysunkach. **PODTEST 3: SYNONIMY** wymaga wybrania przez dziecko jednego z trzech pojęć o znaczeniu zbliżonym do słyszanego słowa. **PODTEST 4: OPOWIADANIE** polega na uzupełnianiu luk w tekście, który badający czyta dziecku.

Test Słownika Dziecka Tarkowskiego (2009) obejmuje trzy podtesty: 1. **TWORZENIE SŁÓW PODRZĘDNYCH**, 2. **DEFINIOWANIE POJĘĆ**, 3. **TWORZENIE SŁÓW NADRZĘDNYCH**. Mimo że był on normalizowany na grupie 662 dzieci w wieku 4;0–8;11, trudno uznać go za narzędzie diagnostyczne spełniające kryteria psychometryczne, ponieważ współczynniki trudności pozycji testowych, jego rzetelność i trafność nie są znane.

W grupie testów dotyczących wybranych aspektów **fonologii** – jak już wspomniano, pomijamy tutaj te, które dotyczą wyłącznie artykulacji – można wymienić kilka testów dotyczących **świadomości fonologicznej**, które są przydatne przede wszystkim do diagnozy dysleksji. Są to m.in. takie narzędzia, jak *Nieznany Język* Marty Bogdanowicz, *Usuwanie Fonemów* Marcina Szcherbińskiego i Olgi Pelc-Pękali – oba wchodzące w skład baterii testów do diagnozy dysleksji (Bogdanowicz i in., 2008) czy też opracowaną niedawno w Instytucie Badań Pedagogicznych *Bateria Testów Fonologicznych*, BTF IBE (Krasowicz-Kupis, Wiejak, Bogdanowicz, 2015).

Odrębną grupę stanowią testy **pamięci fonologicznej**, które odwołują się do pamięci roboczej operującej materiałem fonologicznym. Znajdują one zastosowanie przy określaniu deficytów funkcji fonologicznych w zaburzeniach czytania i pisania, ale warto tu podkreślić, że sprawdzają się także przy diagnozie zaburzeń językowych typu DLD. Należą tu np. *Zetotest* (Bogdanowicz i in., 2008) czy też nowy *Test Powtarzania Pseudosłów*, TPP (Szewczyk, Smoczyńska, Haman, Łuniewska, Kochańska, Załupska, 2015).

W przypadku drugiego typu testów, tych o charakterze **kompleksowym**, które dotyczą wielu aspektów rozwoju językowego, to oprócz *Testu Rozwoju Językowego* (TRJ), który jest przedmiotem tego artykułu i zostanie szczegółowo zaprezentowany niżej, można wymienić logopedyczny *Test sprawności językowej* Tarkowskiego (2001). Narzędzie to – przeznaczone, podobnie jak wcześniej omówiony test słownikowy tego autora, do badania dzieci od 4;0 do 8;11 – zostało znormalizowane na podstawie badania 1000 dzieci. Test składa się z siedmiu podtestów: 1. **ROZUMIENIE BAJKI**, 2. **SŁOWNIK**, 3. **POPRAWIANIE ZDAŃ**, 4. **FLEKSJA**, 5. **ZADAWANIE PYTAŃ**, 6. **PROŚBY I ROZKAZY**, 7. **OPOWIADANIE BAJKI**. Konstrukcja testu zakłada szeroką diagnozę kompetencji dziecka, ale dobór pozycji testowych

sprawia wrażenie nieprzemyślanego, a rzetelność tego narzędzia, oceniana metodą test-retest, jest stosunkowo niewysoka.

Osobną grupę tworzą **kwestionariusze rodzicielskie** do oceny rozwoju językowego małych dzieci, które stanowią polską adaptację amerykańskich inwentarzy MacArthur–Bates (Fenson i in., 1993). Należy podkreślić, że jest to metoda pośrednia, ponieważ osobami badanymi są rodzice dziecka, którzy odpowiadają na pytania dotyczące jego możliwości komunikacyjnych, z czym wiążą się oczywiste ograniczenia. Jednak pozwala ona na trafną i rzetelną wstępną ocenę poziomu rozwoju językowego małego dziecka, czego dowodzą liczne badania i fakt, że inwentarze te adaptowane do kilkudziesięciu języków są używane na całym świecie.

Polskie *Inwentarze Rozwoju Mowy i Komunikacji* (IRMIK), wystandaryzowane i znormalizowane na próbie 3331 dzieci w wieku od 8. do 36. miesięcy, obejmują: przeznaczony dla dzieci najmłodszych kwestionariusz *Słowa i Gesty* (Smoczyńska, 2015a) oraz adresowany do dzieci starszych, od 18. do 36. miesięcy, kwestionariusz *Słowa i Zdania* (Smoczyńska, 2015b)⁴. Umożliwiając wstępną ocenę rozwoju językowego małego dziecka, pozwalają one na zidentyfikowanie dzieci o opóźnionym rozwoju mowy, tzw. *late talkers*. Główną ich część stanowi pomiar słownika dziecka, ale zawierają też pytania na temat innych zachowań językowych, m.in. kluczowe pytanie o to, czy dziecko zaczęło już łączyć wyrazy w zdania. Moment ten, oznaczający przejście dziecka od wypowiedzeń jednowyrazowych do wielowyrazowych, uważany jest za kamień milowy w rozwoju mowy, od którego rozpoczyna się rozwój składni. Inwentarze IRMIK i KIRMIK można pobrać na stronie Instytutu Badań Edukacyjnych, podobnie jak podręcznik (Smoczyńska, Krajewski, Łuniewska, Haman, Bulkowski, Kochańska, 2015), zawierający normy ogólne oraz zróżnicowane dla płci.

Szczególną grupę wśród testów kompleksowych **testy przesiewowe**. Oznaczają się one swoistymi cechami konstrukcyjnymi, podporządkowanymi ich specyficznemu celowi. Testy te służą do szybkiego wyselekcjonowania dzieci z zaburzeniami mowy, przy czym nie da się za ich pomocą określić, jak głęboki jest stwierdzany u dziecka deficyt, ani jaka jest jego natura. W założeniu dzieci wybrane z badanej populacji za pomocą testów przesiewowych są następnie poddawane dalszej, bardziej szczegółowej i pogłębionej diagnozie. Logopedzi posługują się dwoma takimi testami.

Pierwszy to *Logopedyczny test przesiewowy dla dzieci w wieku szkolnym* (Grabias, Kurkowski, Woźniak, 2002), znormalizowany i wystandaryzowany na grupie 1800 dzieci, który służy do diagnozowania kompetencji językowej, komunikacyjnej

⁴ Dla dzieci w wieku 24 do 36 miesięcy opracowano także kwestionariusz przesiewowy: *Krótki Inwentarz Rozwoju Mowy i Komunikacji* KIRMIK (Krajewski, Smoczyńska 2015) w dwóch równoległych wersjach, które mogą być stosowane m.in. przez lekarzy rodzinnych i pediatrów.

i kulturowej u dzieci w wieku od 6 do 14 lat. Może być używany nie tylko przez logopedów, ale także przez innych specjalistów, w tym pedagogów, psychologów i pediatrów, ponieważ nie wymaga kompetencji logopedycznych potrzebnych do szczegółowego określenia problemów językowych dziecka.

Drugi z testów należących do omawianej grupy to *Przesiewowy Test Logopedyczny* (Tarkowski, 2002), znormalizowany na próbie 1000 dzieci w wieku 4;0–8;11, który składa się z czterech podtestów: I. ROZUMIENIE ZDAŃ, II. SŁOWNIK, III. GRAMATYKA oraz IV. WYMOWA. Analiza ilościowa polega na porównaniu wyniku surowego z podanymi w instrukcji normami stenowymi. Niestety nie są znane parametry psychometryczne tego narzędzia, takie jak rzetelność i trafność, co stawia pod znakiem zapytania obiektywizm diagnozy.

Jak wspomniano wyżej, polscy logopedzi w procesie diagnozowania zaburzeń rozwoju mowy najczęściej posługują się narzędziami nieznormalizowanymi i niewystandaryzowanymi, niekiedy w sposób nieuprawniony określanych mianem testów. Najpopularniejsze spośród nich⁵ to m.in.: *Afa-skala. Jak badać mowę dziecka afatycznego* (Paluch, Drewniak-Wołosz, Mikosza, 2003), *Sprawdź jak mówię. Karta do badania logopedycznego z materiałami pomocniczymi* (Stecko, 2009), *Test do badań przesiewowych mowy dla dzieci w wieku przedszkolnym* (Michalak-Widera, Węsierska, 2012), *Całościowe badanie logopedyczne z materiałem obrazkowym* (Emiluta-Roza, 2013), *Test do badania rozumienia mowy dzieci i dorosłych* (Szełąg, Szymaszek, 2014). Oceny poziomu rozwoju mowy przy użyciu powyższych narzędzi dokonuje logopeda na podstawie własnej wiedzy i doświadczenia, a te mogą być różne. Problemem w przypadku stosowania takich narzędzi staje się również – ze względu na brak norm empirycznych – odniesienie wyników dziecka do populacji. Ponadto w przypadku niektórych narzędzi brak szczegółowych danych dotyczących procedury testowania uniemożliwia prowadzenie badania w ten sam wystandaryzowany sposób przez różne osoby badające, co w efekcie może prowadzić do niekontrolowalnych różnic w wynikach.

TEST ROZWOJU JĘZYKOWEGO (TRJ)

Test Rozwoju Językowego, TRJ (Smoczyńska, Haman, Maryniak, Czaplewska, Krajewski, Banasik, Kochańska, Łuniewska, 2015) jest dziełem zespołu powołanego w tym celu w roku 2012 w Instytucie Badań Edukacyjnych⁶. Zespół ten,

⁵ W wyczerpieniu tym pominięto liczne narzędzia służące wyłącznie do diagnozy systemu fonologicznego i artykulacji głosek, bez szerszych odniesień do kompetencji językowej jako takiej.

⁶ Test ten, podobnie jak szereg innych narzędzi do diagnozy rozwoju językowego (TPP, SNOW, IRMIK, KIRMIK), został opracowany w ramach projektu „Specyficzne zaburzenie językowe (SLI)

złożony z psycholingwistów, specjalistów zajmujących się badaniem typowego rozwoju językowego, psychometrią i statystyką, logopedów, językoznawców opracował koncepcję testu, zbudował i przetestował poszczególne zadania, dla których stworzono materiał graficzny i językowy. Po badaniach pilotażowych przeprowadzono w drugim półroczu 2014 roku badania normalizacyjne na próbie ogólnopolskiej. W 2015 roku opublikowany test, wraz z podręcznikiem oraz innymi materiałami towarzyszącymi, został nieodpłatnie przekazany do użytku poradniom psychologiczno-pedagogicznym i innym wyspecjalizowanym placówkom w całej Polsce.

TRJ jest wystandaryzowanym i znormalizowanym narzędziem umożliwiającym pomiar kompetencji językowej dzieci w wieku 4;0–8;11 lat, przeznaczonym dla psychologów i logopedów do badania indywidualnego. Badanie całym testem, na który składa się sześć podtestów, trwa ok. 40 minut, kolejność przeprowadzania podtestów jest stała. TRJ służy do kompleksowego pomiaru poziomu rozwoju językowego oraz umożliwia diagnozę różnicową zaburzeń tego rozwoju. W przypadku stwierdzenia rozwoju odbiegającego od typowego uzyskany profil językowy pozwala ukierunkować terapię w zależności od rodzaju i natężenia występujących u dziecka deficytów.

TRJ składa się z sześciu podtestów pozwalających na ocenę kompetencji dziecka w zakresie czynnego i biernego zasobu słownikowego (dwa podtesty), rozumienia i używania konstrukcji gramatycznych (trzy podtesty) oraz rozumienia słyszanego tekstu (jeden podtest). Oprócz wyniku ogólnego wyniki TRJ można analizować w obrębie SŁOWNIKA i GRAMATYKI (dwie podskale) oraz w podziale na ROZUMIENIE i PRODUKCJĘ MOWY (dwie podskale). Strukturę testu przedstawia tabela 1, w której przedstawiono przypisanie poszczególnych podtestów do obu typów podskal. Szósty podtest DYSKURS – ROZUMIENIE TEKSTÓW, odnoszący się do płaszczyzny dyskursu, pozostaje poza podskalami, ale jego wynik jest uwzględniony w ogólnym wyniku TRJ, a także jest brany pod uwagę przy analizie profilowej.

– diagnoza i interwencja” zrealizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych w latach 2012–2015 w ramach projektu systemowego „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego”, który był współfinansowany przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

Tabela 1.

Podtesty wchodzące w skład Testu Rozwoju Językowego

| | PODTEST: | PODSKALE: | |
|---|--------------------|---------------------|------------------------|
| | | SŁOWNIK – GRAMATYKA | ROZUMIENIE – PRODUKCJA |
| 1 | ROZUMIENIE SŁÓW | SŁOWNIK | ROZUMIENIE |
| 2 | POWTARZANIE ZDAŃ | GRAMATYKA | PRODUKCJA |
| 3 | PRODUKCJA SŁÓW | SŁOWNIK | PRODUKCJA |
| 4 | ROZUMIENIE ZDAŃ | GRAMATYKA | ROZUMIENIE |
| 5 | ODMIANA WYRAZÓW | GRAMATYKA | PRODUKCJA |
| 6 | ROZUMIENIE TEKSTÓW | [DYSKURS] | [ROZUMIENIE] |

Test Rozwoju Językowego dotyczy dwóch podstawowych podsystemów języka: słownika i gramatyki, oraz dodatkowo dyskursu, jako płaszczyzny stanowiącej nadbudowę dla wspomnianych dwóch. Te trzy płaszczyzny są nośnikami znaczeń, co znajduje bezpośrednie odzwierciedlenie w językowym komunikowaniu się ludzi między sobą.

Podsystem fonologiczny nie został bezpośrednio uwzględniony w TRJ, jako że jednostki i struktury fonologiczne (fonemy i sylaby), będąc budulcem, z którego tworzone są leksemy, morfemy gramatyczne, formy wyrazowe i zdania (czyli to, co stanowi płaszczyznę leksykalną i gramatyczną systemu językowego), należą do innego porządku niż pozostałe. Fonemy służą do odróżniania znaczeń, lecz same nie niosą znaczenia. Fonologia jako budulec form językowych musi wprawdzie być pośrednio obecna na wszystkich wyższych płaszczyznach języka, ale jej rola jest zasadniczo inna niż rola jednostek i struktur właściwych dla tych płaszczyzn (Grabias, Kurkowski, Woźniak, 2002; Bishop, 2014).

W wypadku płaszczyzny dyskursu sytuacja jest inna. Dyskurs jest realizowany poprzez organizowanie jednostek i struktur z poziomu bazowego (słownik i gramatyka) w jednostki bardziej złożone (teksty). Trzeba tu zaznaczyć, że TRJ zawiera tylko jeden podtest odnoszący się do dyskursu, mianowicie DYSKURS – ROZUMIENIE TEKSTÓW. Zdecydowano bowiem, że odpowiednik tego zadania po stronie produkcji, który mógłby nosić nazwę DYSKURS – TWORZENIE TEKSTÓW, nie zostanie włączony do testu TRJ. Decyzję tę podjęto ze względów praktycznych, uznając, że rzetelne ocenianie tworzenia przez dziecko bardziej złożonych tekstów bezwzględnie wymaga ich nagrywania i transkrybowania⁷, a to czyni przeprowadzenie

⁷ Stanowisko autorów TRJ różni się pod tym względem zdecydowanie od stanowiska autorek polskiej adaptacji testu IDS-P (Fecenec, Jaworowska, Matczak, 2015), które w zadaniu dotyczącym języka dopuszczają ocenę przez badającego dłuższych tekstów tworzonych przez dzieci bez ich nagrywania.

badania tak praco- i czasochłonnym, że gdyby taki podtest został włączony do testu jako jego integralna część, mogłoby to skutecznie zniechęcić diagnostów do jego używania. Dlatego ten segment konstrukcji testu wyłączono i opracowano jako osobne narzędzie pod nazwą *Standaryzowane Narzędzie Oceny Wypowiedzi*, SNOW⁸ (Smoczyńska, Haman, Kochańska, Łuniewska, 2015).

Konstruuując zadania testowe, autorzy opierali się na psycholingwistycznej charakterystyce typowego rozwoju językowego i zaburzeń tego rozwoju, a także na szczegółowej wiedzy na temat przyswajania przez dzieci języka polskiego w rozwoju typowym i zaburzonym. Przeprowadzono także badania pilotażowe w wybranych regionach Polski, w których są rozpowszechnione dialekty (Śląsk, Podhale, Podlasie), aby wyeliminować spośród pozycji testowych takie, dla których w odpowiedziach pojawiły się formy niestandardowe, tj. błędne z punktu widzenia języka ogólnego, a akceptowalne w obrębie gwary. Zachowanie takich pozycji testowych dyskryminowałoby dzieci posługujące się na co dzień gwarą. Decydując się na określenie przedziału wiekowego dla TRJ jako 4;0–8;11, kierowano się czynnikami związanymi z charakterystyką rozwoju językowego dziecka, organizacją systemu edukacji w Polsce oraz względami praktycznymi, związanymi zarówno z przebiegiem badania, jak i z możliwościami i potrzebami diagnozowania dzieci⁹.

Dzięki uwzględnieniu w TRJ podtestów dotyczących różnorodnych aspektów języka test ten umożliwia nie tylko ogólną ocenę kompetencji językowej dziecka, ale także pozwala na dokonanie szczegółowej oceny jego zasobu słownikowego oraz poziomu opanowania przez nie reguł gramatycznych. Ma to szczególne znaczenie przy ocenie rozwoju językowego dzieci z zaburzeniem językowym, bowiem często wiąże się ono z deficytami w zakresie rozumienia i produkcji poprawnych gramatycznie wypowiedzi przy jednoczesnym relatywnie dużym zasobie słownictwa. Uwzględnienie zarówno zadań słownikowych, jak i gramatycznych pozwala na rzetelną ocenę kompetencji językowej dziecka w tych dwóch domenach i w razie takiej konieczności na podjęcie terapii we właściwym zakresie.

W TRJ zastosowano zarówno podtesty oceniające rozumienie (recepcję), jak i produkcję mowy, tj. wypowiedanie słów lub zdań, a więc umożliwiono pomiar biernej i czynnej znajomości języka. Ze względu na ogólną charakterystykę psycholingwistycznych procesów dekodowania i kodowania znaczeń między tymi dwiema płaszczyznami tak u kompetentnych, dorosłych użytkowników języka, jak i u dzieci występuje systematyczna dysproporcja: kompetencja bierna z reguły jest wyższa niż czynna – potrafimy zrozumieć takie wypowiedzi, których sami nie bylibyśmy w stanie wypowiedzieć, a wśród słów, których znaczenie znamy,

⁸ Opublikowane materiały nie zawierają jednak norm, które czekają na opracowanie.

⁹ Zgodnie z ogólnie przyjętą zasadą DLD nie diagnozuje się u dzieci, które nie ukończyły 4 lat, zob. DSM-5 (2013).

jest wiele takich, których jednak sami nie używamy w mowie czynnej. Dzieci w typowym rozwoju wypowiadają pierwsze słowa ok. pierwszych urodzin, ale już wcześniej zaczynają reagować na niektóre słyszane słowa, wykazując tym samym, że kojarzą je z desygnatem. Pierwsze połączenia wyrazów, załączkowe konstrukcje składniowe pojawiają się w wieku ok. półtora roku, ale w poprzedającym ten przełomowy moment półroczu dziecko rozumie bardzo wiele wypowiedzi otoczenia, i to wypowiedzi o znacznie bardziej złożonej strukturze (Clark, 2016). Ogólnie zatem rozumienie przewyższa produkcję mowy, tak pod względem zakresu kompetencji jednostki w obu tych dziedzinach, jak i chronologii rozwoju, w czasie którego rozumienie wyprzedza produkcję.

W wypadku zaburzonego rozwoju ta dysproporcja także się zaznacza. Przyjmuje się, że większość dzieci z DLD ma relatywnie poważniejsze problemy z produkcją, podczas gdy ich umiejętność rozumienia może być względnie zbliżona do poziomu tej kompetencji u dzieci o rozwoju typowym. Te uważa się za stosunkowo mniej zaburzone. Natomiast część dzieci z DLD ma nie tylko problemy z produkcją mowy, ale również poważne problemy z rozumieniem języka, i w tym wypadku zaburzenie uważane jest za cięższe. Jak jednak stwierdziła Bishop (2014) na podstawie badań empirycznych, u większości dzieci z zaburzeniami językowymi występują pewne, nieraz dyskretne deficyty w zakresie rozumienia mowy, a tym co różni obie grupy, jest głębokość tych niedoborów. Dlatego też rozpoznanie tych problemów przez diagnozę poziomu rozumienia i produkcji w odniesieniu do normy może istotnie wpływać na dokonanie właściwego wyboru oddziaływań terapeutycznych.

W podtestach sprawdzających rozumienie słów i zdań poprzez wybór obrazka (SŁOWNIK – ROZUMIENIE SŁÓW oraz GRAMATYKA – ROZUMIENIE ZDAŃ) zdecydowano o wprowadzeniu czteroobrazkowego schematu plansz. Liczba czterech obrazków na planszy (jeden obrazek odpowiadający słowu lub zdaniu kluczowemu oraz trzy obrazki odpowiadające słowom lub zdaniom dystraktorom) została ustalona jako optymalna ze względu na zminimalizowanie możliwości losowego udzielenia odpowiedzi poprawnej oraz konieczność zadbania o nieprzeciążanie pamięci roboczej i systemu kierowania uwagą w trakcie wykonywania zadań. Takie samo rozwiązanie dotyczące liczby obrazków na planszy zostało zastosowane w innych narzędziach, np. w amerykańskim teście słownikowym PPVT (Dunn, 2007), w brytyjskim teście rozumienia gramatyki TROG (Bishop, 2003), a także w polskim teście słownikowym OTSR (Haman, Fronczyk, 2012). Kontrolowano też rozmieszczenie słów kluczowych na planszy w kolejnych pozycjach testowych.

OMÓWIENIE POSZCZEGÓLNYCH PODTESTÓW TRJ

Podtest SŁOWNIK – ROZUMIENIE SŁÓW służy do oceny rozumienia pojedynczych słów. Składa się z 30 czteroobrazkowych plansz. Zadaniem dziecka jest wskazanie tego z nich, który najlepiej pasuje do podanego słowa kluczowego. Słowa te to trzynaście czasowników, piętnaście rzeczowników oraz po jednym słowie reprezentującym każdą z tych kategorii jako zadania próbne. Pozycje zostały skonstruowane w taki sposób, że do słów kluczowych dobrano trzy dystraktory powiązane ze słowami kluczowymi znaczeniowo. Kierowano się tym, że w zadaniach tego typu najczęściej popełnianym typem błędów są błędy semantyczne (Haman, Łuniewska, Pomiechowska, 2015). Do każdego słowa kluczowego dobierano obrazki dla trzech innych desygnatów należących do tej samej kategorii semantycznej, np. do słowa kluczowego „kalafior” dobrano obrazki przedstawiające kalarepę, marchew i cebulę; a w wypadku czasownika „gimnastykować się” obrazki-dystraktory przedstawiają inne aktywności sportowe: skakać na nartach, jeździć konno i strzelać z łuku. Jako sposób prezentacji słowa kluczowego wybrano formę pytań, np. „Gdzie jest kalafior?” lub „Gdzie ktoś się gimnastykuje?”, kierując się tym, by podawać słowa kluczowe w możliwie prostym i naturalnym kontekście. Forma słów kluczowych jest jednakowa dla wszystkich pozycji – dla rzeczowników jest to mianownik, dla czasowników trzecia osoba czasu teraźniejszego liczby pojedynczej. Ponieważ zadanie to służy do sprawdzania rozumienia znaczenia słowa, obrazkowa forma zadania uwalnia wyniki od wpływu innych aspektów wiedzy językowej, w tym wiedzy o innych właściwościach wyrazów, ich formie fonetycznej czy właściwościach gramatycznych.

Podtest SŁOWNIK – PRODUKCJA SŁÓW służy do oceny słownika czynnego dziecka za pomocą zadania nazywania obrazków. Podtest składa się z 27 plansz, z których dziesięć dotyczy rzeczowników, sześć czasowników, a dwie są pozycjami próbnymi. Zadaniem dziecka jest tu nazywanie jednym słowem obrazka przedstawiającego jakiś obiekt lub czynność w odpowiedzi na pytanie zadawane przy każdym obrazku „Co to jest?” lub „Co on/ona robi?”. Zadanie sprawdza zarówno zasób słownictwa czynnego, jak i ewentualne trudności z dostępem leksykalnym, czyli wydobyciem znanych słów z pamięci. Podobnie jak przy konstruowaniu podtestu SŁOWNIK – ROZUMIENIE SŁÓW uznano, że zadanie obrazkowe będzie najmniej angażowało inne aspekty wiedzy językowej, co umożliwi wyizolowanie samej wiedzy leksykalnej odnoszącej się do znaczenia. W podręczniku testowym podano opracowany na podstawie badań pilotażowych klucz do oceny odpowiedzi w postaci szczegółowego wykazu odpowiedzi akceptowalnych i błędnych, przy czym formy odbiegające pod względem fonetycznym od wzorca były zaliczane na równi z formami fonetycznie poprawnymi.

Podtest GRAMATYKA – ROZUMIENIE ZDAŃ służy do oceny rozumienia konstrukcji składniowych. Składa się z 32 plasz zawierających po cztery obrazki, podobnie jak w podteście SŁOWNIK – ROZUMIENIE SŁÓW. Zadaniem dziecka jest wskazanie obrazka odpowiadającego treści usłyszanego zdania oznajmującego. Prezentowane zdania są różnej długości (od trzech do ośmiu wyrazów). Warto wskazać, że do procedury testowej zaadaptowano m.in. klasyczną próbę kliniczno-eksperymentalną, w której prosi się osobę badaną o wskazanie jednego przedmiotu drugim, np. „Pokaż ołówek długopisem” (Łuria, 1976). Poza tym w podteście sprawdzane jest rozumienie wyrażeń przyimkowych, różnych form zaimków oraz strony biernej. Wśród 32 pozycji dominują zdania pojedyncze z jednym i z dwoma dopełnieniami. Ze zdań złożonych użyto zdań złożonych współrzędnie (przeciwstawnych i łącznych) oraz złożonych podrzędnie, w tym przydawkowych i okolicznikowych miejsca.

Podtest GRAMATYKA – POWTARZANIE ZDAŃ składa się z 34 zdań odczytywanych dziecku, które prosi się o ich wierne powtórzenie. Badanie poprzedza trening na czterech pozycjach próbnych. Podtest ten dostarcza informacji na temat kompetencji gramatycznej dziecka, a zastosowana w nim metoda powinna być stosunkowo niewrażliwa na czynniki socjoekonomiczne (Seeff-Gabriel, Chiat, Roy, 2008). Na ten podtest składają się zdania o zróżnicowanej długości i różnym stopniu złożoności. W podteście zawarto zdania pojedyncze rozwinięte oraz zdania podrzędnie złożone. Wśród zdań pojedynczych występują zdania z czasownikiem modalnym lub/i posiłkowym, zdania w stronie biernej oraz zdania zawierające przeczenie. Zdania złożone są reprezentowane głównie przez zdania względne (przydawkowe), w tym – szczególnie trudne – zdania względne z wyrażeniem przyimkowym.

Choć może się to wydawać nieoczywiste, a nawet budzić wątpliwości, zadania polegające na powtarzaniu zdań są powszechnie stosowane do badania umiejętności tworzenia (produkcji) konstrukcji składniowych i wielokrotnie dowiodły swojej trafności (McDade, Simpson, Lamb, 1982). Badania wykazały, że dziecko może powtórzyć tylko taką konstrukcję, którą już opanowało (Brown, Fraser, 1963; Rodd, Braine, 1971), a zadanie powtarzania zdań jest wiarygodnym i różnicującym narzędziem do badania rozwoju morfosyntaktycznego dziecka (Chiat i in., 2013). Dzięki starannie dobranym konstrukcjom (również tym o niskiej frekwencji w mowie spontanicznej) test pozwala w krótkim czasie określić możliwości morfoskładniowe dziecka. Warto tu zaznaczyć, że zadanie powtarzania zdań jest tak często używane jako miara produkcji konstrukcji składniowych, ponieważ umożliwia ono dokonanie jednoznacznej oceny odpowiedzi dziecka, w przeciwieństwie do zadania, w którym miałyby ono nie powtarzać, lecz samodzielnie konstruować zdanie odpowiadające treści przedstawionej na obrazku. Język dopuszcza bowiem

wiele (a nawet nieskończenie wiele) możliwości opisanie danej sceny, stąd przy takim zadaniu, z definicji otwartym, sporządzenie klucza w postaci wyczerpującej listy odpowiedzi poprawnych, który umożliwiłby jednoznaczną ocenę odpowiedzi dziecka, jest praktycznie niemożliwe, a to znacząco odbiłoby się na standaryzacji procedury, wprowadzając przy ocenie element subiektywności i dowolności.

Podtest GRAMATYKA – ODMIANA WYRAZÓW dotyczy wybranych form deklinacji rzeczownika. Procedura obejmuje 41 zdań odczytywanych przez badacza, z czego czternaście to właściwe pozycje testowe, a pozostałe stanowią bądź przykłady, bądź tworzą kontekst dla tych pozycji testowych. W wypadku tych pozycji badający czyta tylko początek zdania i zawiesza głos, czekając na uzupełnienie zdania przez dziecko przez podanie odpowiedniej formy deklinacyjnej danego rzeczownika. Wszystkie pozostałe zdania służą jako element modelowania struktur składniowych, w których dana forma fleksyjna ma wystąpić. W wypadku każdej spośród kilku używanych struktur składniowych modelowanie poprzedza właściwą pozycję testową¹⁰, wskutek czego pozycje przykładowe (modelowanie) i pozycje testowe przeplatają się.

Włączenie do TRJ podtestu sprawdzającego znajomość odmiany wyrazów nie było czymś ewidentnym. Z jednej strony wiadomo z badań (Smoczyńska, 1972, 1985, 1987, 2004; Łuczyński 2004; Banaszekiewicz, 2011), że typowo rozwijające się polskie dzieci w wieku 3 lat opanowały już podstawowe paradygmaty fleksyjne, stąd w teście stosowanym od 4 lat można by tę dziedzinę systemu językowego pominąć, choć nie można także wykluczyć, że dzieci z zaburzonym rozwojem językowym mogłyby i tu wykazywać pewne deficyty czy opóźnienie. Z drugiej strony wiadomo, że u dzieci z DLD mówiących po polsku – inaczej niż u dzieci anglojęzycznych – fleksja nie stanowi domeny silnie dotkniętej zaburzeniem. Po rozważeniu różnych argumentów za i przeciw ostatecznie podjęto decyzję o włączeniu do tworzonego narzędzia diagnostycznego podtestu oceniającego znajomość fleksji na podstawie wybranych form odmiany rzeczownika.

Istotny był jednak szczegółowy dobór konkretnych form deklinacyjnych, które należy uczynić przedmiotem badania. Ze względu na wspomniane wyżej wyniki badań z góry było wiadomo, że konstruowanie listy pytań, które sprawdzałyby po kolei tworzenie poszczególnych form przypadkowych, jest w tym przedziale wiekowym bezcelowe. Warto tu odnotować, nie bez zdziwienia, że w wielu narzędziach używanych przez logopedów jako zadanie oceniające przyswojenie

¹⁰ Celem tak intensywnego użycia modelowania kontekstów składniowych dla odpowiedzi dziecka jest zminimalizowanie ryzyka, że błędna odpowiedź dziecka nie będzie wynikała z problemów z opanowaniem reguł fleksyjnych, które są tu przedmiotem oceny, ale będzie wynikało z innych problemów: składniowych (np. użycie niewłaściwego przypadku) albo leksykalnych (np. użycie innego wyrazu czy też użycie zdrobniałej zamiast podstawowej formy wyrazu, o który pytamy).

gramatyki stosuje się odpytywanie dziecka z form przypadkowych w kolejności narzuconej przez klasyczny, wzorowany na łacinie opis gramatyczny przy użyciu rutynowej procedury szkolnej, np. „Co to jest? – Kwiatek”, „Nie ma czego? – Kwiatka”, „Przyglądam się czemu? – Kwiatkowi” itp.¹¹

Ostatecznie do testu wybrano kilka form przypadkowych, przy czym szczególnie wyeksponowano formy dopełniacza liczby mnogiej (sześć pozycji), który najdłużej sprawia dzieciom kłopoty (Smoczyńska, 1985, 1987, 2004), a także mianownika liczby mnogiej (cztery pozycje). Pozostałe cztery pozycje to wybrane formy odmiany rzeczowników w liczbie pojedynczej. Tworząc pozycje tego podtestu odnoszące się do form liczby mnogiej, oparto się przede wszystkim na wynikach badań ankietowych osób dorosłych oraz badań eksperymentalnych dzieci przedszkolnych opracowanych przez Kukię (2004).

Przyjęto także założenie, że nie należy testować dzieci pod kątem opanowania form stanowiących wyjątki, takich jak narzędnik l. mn. *liśćmi* czy celownik l. poj. *psu*. Problemy z tego rodzaju formami fleksyjnymi mają bowiem wszystkie dzieci (i nie tylko dzieci), ale to, że jakieś dziecko nie zapamiętało konkretnego wyjątku lub to zrobiło, nie mówi nam właściwie nic o jego kompetencji w zakresie przyswajania reguł fleksyjnych (Smoczyńska, 1987). Prócz dopełniacza liczby mnogiej poddano testowaniu trzy inne formy przypadkowe. Podtest mierzy umiejętność odmiany wybranych form określonych rzeczowników dobrze znanych dzieciom, reprezentujących takie grupy i podgrupy deklinacyjne, które dzieciom sprawiają trudność. Do testowania wybrano dobrze znane dzieciom konteksty składniowe użycia danego przypadku, które często występują w mowie potocznej.

Podtest DYSKURS – ROZUMIENIE TEKSTÓW wymaga od dziecka udzielenia odpowiedzi na pięć pytań odnoszących się do wysłuchanego tekstu, co pozwala ocenić, czy i w jakim stopniu go zrozumiało. Istotą tej metody jest to, że nie wszystkie pytania odnoszą się do informacji bezpośrednio zawartych w tekście, ale są też takie, które wymagają wnioskowania (ang. *inferencing*). Chodzi tu o informację zawartą w tekstach między wierszami, którą słuchacz musi samodzielnie wykryć i odtworzyć. Dlatego też zarówno teksty, jak i pytania są odpowiednio skonstruowane, aby dało się w nich „ukryć” informacje wymagające wnioskowania¹².

¹¹ Gdyby autorzy tych narzędzi zamiast kierować się książkową wiedzą gramatyczną sięgnęli do wiedzy o typowym rozwoju mowy u polskich dzieci i o potocznym użyciu języka w sytuacjach codziennych, zdaliby sobie sprawę, że zastosowany w zadaniu podręcznikowy kontekst dla celownika „Przyglądam się komu? czemu?” nie jest znany dziecku, ponieważ w ogóle nie występuje on współcześnie w języku mówionym. Dawno temu, badając dzieci, sama popełniłam ten błąd, ale na swoje usprawiedliwienie powiem, że była to moja praca magisterska (Smoczyńska, 1972).

¹² Podobne zadania sprawdzające rozumienie słuchanego (a dla starszych dzieci – czytanego) tekstu zawiera anglojęzyczny test CELF-5 (Wiig, Semel, Secord, 2013).

Podtest ten tworzy zestaw pięciu krótkich tekstów (oraz jeden przykładowy), liczących od 100 do 200 wyrazów, których odczytywanie przez badającego trwa od 1 do 1,5 minuty. Wszystkie oprócz ostatniego to teksty narracyjne – krótkie historyjki opowiadające o przygodach dziewczynek i chłopców. Ostatnie zadanie, przeznaczone tylko dla najbardziej zaawansowanych siedmio- i ośmiolatek, stanowi krótki, 100-wyrazowy tekst informacyjny, przypominający teksty zamieszczone w podręcznikach dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym. W zależności od wieku dzieci rozwiązują dwa lub trzy zadania, przy czym dzieci starsze (od 6 lat), które osiągną wysoki wynik, mogą otrzymać jeszcze jedno lub dwa zadania dodatkowe.

PODSUMOWANIE

Test Rozwoju Językowego (TRJ) został opracowany jako test oceniający poziom rozwoju językowego dzieci polskojęzycznych w wieku 4–8 lat. Wzbogaca on znacząco warsztat specjalistów oceniających rozwój mowy dziecka w tak istotnym okresie nabywania języka.

Badanie normalizacyjne TRJ przeprowadzono w drugiej połowie 2014 roku w 132 szkołach podstawowych i w 71 przedszkolach na terenie całego kraju¹³. Do próby normalizacyjnej TRJ weszło 4216 dzieci, spośród których dobrano warstwowaną próbę, liczącą 1800 dzieci, która posłużyła do opracowania norm. Przy warstwowaniu starano się, aby próba normalizacyjna pod względem miejsca zamieszkania dzieci i wykształcenia ich matek była możliwie zbliżona do rozkładu tych cech w populacji ogólnej. Każda z dziesięciu półrocznych grup wiekowych liczyła 180 dzieci: 90 dziewczynek i 90 chłopców. Opracowano dwa rodzaje norm: jeden rodzaj to normy ogólne dla każdej grupy wiekowej, drugi – normy dla płci, osobne dla dziewczynek i dla chłopców. Normy mają formę stanin.

Rzetelność poszczególnych podtestów TRJ w grupach wiekowych, oszacowana za pomocą współczynnika α Cronbacha, mieści się w przedziale od 0,50 do 0,94. Najrzetelniejszymi podtestami są GRAMATYKA – POWTARZANIE ZDAŃ (0,86–0,94) i GRAMATYKA – ROZUMIENIE ZDAŃ (0,80–0,91). Najmniej rzetelne okazały się podtesty GRAMATYKA – ODMIANA WYRAZÓW (0,50–0,77) i SŁOWNIK – ROZUMIENIE SŁÓW (0,64–0,78), które okazały się zbyt łatwe, osiągając w najstarszych

¹³ Badanie to objęło, poza TRJ, normalizację innych narzędzi opracowanych w IBE. Były to narzędzia służące do pamięci fonologicznej TPP (Szewczyk, Smoczyńska, Haman, Łuniewska, Kochańska, Załupska, 2015) oraz umiejętności narracyjnych SNOW (Smoczyńska, Haman, Kochańska, Łuniewska, 2015), a także baterie testów do diagnozowania funkcji poznawczych leżących u podstaw czytania i pisania (Awramiuk, Krasowicz-Kupis, Wiejak, Bogdanowicz, 2015; Krasowicz-Kupis, Bogdanowicz, Wiejak, 2015; Krasowicz-Kupis, Wiejak, Bogdanowicz, 2015).

grupach poziom sufitowy, co negatywnie wpłynęło na wartość oszacowanych współczynników α .

Oszacowanie rzetelności wyników sumarycznych, a więc wyniku ogólnego TRJ i czterech podskal zostało dokonane na drodze confirmacyjnej analizy czynnikowej (CFA), na podstawie metody *composite reliability* (współczynnik rho) Jöreskoga (Jöreskog, Sörbom, 1993). W wyniku tej analizy stwierdzono, że wynik ogólny TRJ i wyniki podskal SŁOWNIK i PRODUKCJA mają zadowalające współczynniki rzetelności, a wyniki pozostałych dwóch podskal ROZUMIENIE i GRAMATYKA charakteryzują się stosunkowo niższą rzetelnością, co wynika ze wspomnianej wyżej nadmiernej łatwości dwóch podtestów.

TRJ jest przeznaczony zarówno dla psychologów, jak i logopedów. Jako pierwszy kompleksowy test językowy znormalizowany na reprezentatywnej próbie ogólnopolskiej może on istotnie wzbogacić diagnostykę logopedyczną w Polsce o element diagnozy ilościowej. Także psychologowie zyskują narzędzie mogące istotnie uzupełnić ogólną diagnozę rozwoju intelektualnego. Dostępne na polskim rynku testy inteligencji zawierające skale werbalne są na ogół testami adaptowanymi z innych języków, przez co niejednokrotnie nie w pełni uwzględniają charakterystykę języka polskiego i nie umożliwiają adekwatnej diagnozy w tym zakresie.

TRJ może i powinien być stosowany w praktyce klinicznej, należy jednak pamiętać, że uzyskane wyniki będą zawsze odnoszone do norm opracowanych dla dzieci o typowym rozwoju. W danym przypadku klinicznym uzyskany wynik będzie interpretowany na tle populacji ogólnej. Taka ocena pozwoli na udzielenie odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu dane dziecko jest zbliżone pod względem rozwoju językowego do innych dzieci typowo rozwijających się. Wieloaspektowość TRJ – uwzględnienie trzech podsystemów języka: słownika, gramatyki i dyskursu w mowie biernej i czynnej – sprawia, że możliwa jest nie tylko ocena ogólna rozwoju językowego, ale także ocena specyficznego profilu danego dziecka. Potencjalnie TRJ umożliwia wychwycenie deficytów lub mocnych stron rozwoju językowego dziecka w poszczególnych podsystemach, co może pozwolić na lepsze zaplanowanie ewentualnej terapii.

TRJ może znaleźć zastosowanie w indywidualnej ocenie rozwoju językowego lub szerszej poznawczego (wtedy jako jeden z elementów szerszej diagnozy intelektualnej). Dzięki przeprowadzonej normalizacji pozwala na wyłanianie dzieci ze skrajnych grup: o wyjątkowo dużych umiejętnościach językowych oraz, co istotniejsze w praktyce klinicznej, o umiejętnościach językowych istotnie ograniczonych w stosunku do rówieśników. Tym samym TRJ stwarza szansę na diagnozowanie zaburzeń rozwoju językowego DLD.

Chociaż TRJ został zaplanowany i opracowany jako test kompleksowy, przeznaczony do oceny podstawowych aspektów funkcjonowania językowego w zakresie

mowy czynnej i biernej, nie oznacza to, że jest to narzędzie umożliwiające ocenę wszystkich aspektów rozwoju językowego. Test nie uwzględnia płaszczyzny fonologicznej ani pamięci fonologicznej, silnie związanej z językiem i jego rozwojem. Nie ocenia również aspektów komunikacyjnych i pragmatycznych funkcjonowania językowego, a także nie odnosi się do komunikacji pisemnej. Do oceny tych aspektów komunikacji konieczne jest zatem zastosowanie innych, wymienionych w tym artykule testów.

Pomimo swojej wszechstronności TRJ posiada też pewne ograniczenia w praktyce klinicznej – nie był do tej pory stosowany w systematyczny sposób w odniesieniu do dużych grup klinicznych. Na podstawie pilotaży klinicznych można jednak oczekiwać, że będzie to narzędzie czułe na różnice w rozwoju językowym występujące u dzieci z różnorodnymi zaburzeniami rozwojowymi. Grupą, która również nie była systematycznie badana testem TRJ, są dzieci przyswajające więcej niż jeden język (dwu- lub wielojęzyczne). Należy pamiętać, że normy TRJ można odnosić jedynie do populacji dzieci jednojęzycznych posługujących się językiem polskim.

LITERATURA

- [DSM-IV] American Psychiatric Association, 1994, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV*. Washington, DC, American Psychiatric Association.
[Wersja polska:] *Kryteria diagnostyczne według DSM-IV-TR*. Redakcja wydania polskiego J. Wciórka. Wydawnictwo Elsevier.
- [DSM-5] American Psychiatric Association, 2013, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM – 5*. wydanie, Arlington, VA, American Psychiatric Association.
- Awramiuk, E., Krasowicz-Kupis, G., Wiejak, K., Bogdanowicz, K.M. (2015). Bateria Testów Pisania BTP IBE. Podręcznik. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Banaszkiewicz, A. (2011). *Fleksja werbalna w mowie dzieci pięcioletnich*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Bishop, D.V.M. (2003). *Test for Reception of Grammar: Version 2: TROG-2 manual*. Pearson Assessment.
- Bishop, D.V.M. (2014). *Uncommon understanding: Development and disorders of language comprehension in children*. Hove: Psychology Press.
- Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh T. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58 (10), 1068–1080.

- Bogdanowicz, M., Jaworowska, A., Krasowicz-Kupis, G., Matczak, A., Pelc-Pękala, O., Pietras, I., Stańczak, J., Szczerbiński, M. (2008). Diagnostyka dysleksji u uczniów klasy III szkoły podstawowej. Przewodnik diagnostyczny. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Brown, R., Fraser, C. (1963). The acquisition of syntax. W: C.N. Cofer, B. Musgrave (red.). *Verbal behavior and learning: Problems and processes* (s. 158–197). New York: NY, McGraw–Hill.
- Chiat, S. (2000). Understanding children with language problems. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chiat, S., Armon-Lotem, S., Marinis, T., Polišenská, K., Roy, P., Seeff-Gabriel, B. (2013). Assessment of language abilities in sequential bilingual children: The potential of sentence imitation tasks. W: V.C. Mueller Gathercole (red.). *Issues in the assessment of bilinguals* (s. 56–89). Clevedon: Multilingual Matters.
- Clark, E.V. (2016). First language acquisition (3. wyd.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Conti-Ramsden, G., Botting, N. (2004). Social difficulties and victimisation in children with SLI at 11 years of age. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47 (1), 145–172.
- Czaplewska, E. (2012). Rozumienie pragmatycznych aspektów wypowiedzi przez dzieci ze specyficznym zaburzeniem językowym SLI. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Czaplewska, E., Kaczorowska-Bray, K. (2002). Potrzeba rozwijania kompetencji komunikacyjnej u dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju mowy i języka. *Logopedia*, 30, 61–66.
- Czaplewska, E., Kochańska, M., Maryniak, A., Haman, E., Smoczyńska, M. (2014). SLI – specyficzne zaburzenie językowe. Podstawowe informacje dla rodziców i nauczycieli. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dunn, L.M., Dunn, D.M. (2007). PPVT-4: Peabody Picture Vocabulary Test. Circle Pines, MN, American Guidance Service.
- Emiluta-Rozya, D. (2013). Całościowe badanie logopedyczne z materiałem obrazkowym. Warszawa: Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Fecenec, D., Jaworowska, A., Matczak, A. (2015). Skale inteligencji i rozwoju dla dzieci w wieku przedszkolnym: IDS-P. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Fenson, L., Dale, P.S., Reznick, J.S., Thal, D.J., Bates, E., Hartung, J.P., Pethick, S.J., Reilly, J.S. (1993). The MacArthur Communicative Development Inventories. Users guide and technical manual. San Diego: Singular Publishing Group.
- Grabias, S., Kurkowski, Z.M., Woźniak, T. (2002). Logopedyczny Test Przesiewowy dla dzieci w wieku szkolnym. Lublin: Wyd. UMCS.
- Haman, E., Fronczyk, K. (2012). Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.

- Haman, E., Fronczyk, K., Łuniewska, M. (2012). *Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie OTSR, Podręcznik*. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- Haman, E., Łuniewska, M., Pomiechowska, B. (2015). Designing Cross-linguistic Lexical Tasks (CLTs) for bilingual preschool children. W: S. Armon-Lotem, J. de Jong, N. Meir (red.). *Methods for assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from Language Impairment* (s. 196–240). Bristol: Multilingual Matters.
- Jöreskog, K.G., Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. Scientific Software International.
- Koć-Januchta, M. (2013). *TSD Test Słownikowy dla Dzieci*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Krajewski, G., Smoczyńska, M. (2015). *Krótki Inwentarz Rozwoju Mowy i Komunikacji*. KIRMiK. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Krasowicz-Kupis, G. (1997). *Język, czytanie i dysleksja*. Lublin: Agencja Wydawnicza A. Dudek.
- Krasowicz-Kupis, G. (2012). *SLI i inne zaburzenia językowe: od badań mózgu do praktyki psychologicznej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Krasowicz-Kupis, G., Bogdanowicz, K.M., Wiejak, K. (2015). *Bateria Testów Czytania BTCZ IBE. Podręcznik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Krasowicz-Kupis, G., Wiejak, K., Bogdanowicz, K.M. (2015). *Bateria Testów Fonologicznych BTF IBE. Podręcznik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kukieła, A. (2004). *Dopełniacz liczby mnogiej w mowie dzieci w wieku przedszkolnym*. Niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem M. Smoczyńskiej. Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki.
- Leonard, L.B. (2000). *Children with Specific Language Impairment*. The MIT Press.
- Leonard, L.B. (2006). *SLI: Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, tłum. M. Hernik. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Łuczynski, E. (2004). *Kategoria przypadku w ontogenezie, czyli o wchodzeniu dziecka w rzeczywistość gramatyczną*. Gdańsk: Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Łuria, A.R. (1976). *Podstawy neuropsychologii*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Maryniak, A. (2011). *Specyficzne zaburzenia rozwoju językowego – diagnoza, różnicowanie, rokowania*. W: T. Gałkowski (red.). *Wspomaganie rozwoju małego dziecka z wadą słuchu* (s. 157–170). Warszawa: Polski Komitet Audiofonologii.
- McDade, H.L., Simpson, M.A., Lamb, D.E. (1982). The use of elicited imitation as a measure of expressive grammar: A question of validity. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 47 (1), 19–24.
- Michalak-Widera, I., Węsierska, K. (2012). *Test do badań przesiewowych mowy dla dzieci w wieku przedszkolnym*. Katowice: Wyd. Naukowe Unikat 2.

- Paluch, A., Drewniak-Wołosz, E., Mikosza, L. (2003). Afa-skala. Jak badać mowę dziecka afatycznego. Kraków: Impuls.
- Rodd, L.J., Braine, M.D. (1971). Children's imitations of syntactic constructions as a measure of linguistic competence. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10 (4), 430–443.
- Seeff-Gabriel, B., Chiat, S., Roy, P. (2008). Early Repetition Battery. London: Pearson.
- Smoczyńska, M. (1972). Przystawianie form deklinacji rzeczownikowej przez dzieci w wieku przedszkolnym. *Psychologia Wychowawcza*, 29 (5), 515–527.
- Smoczyńska, M. (1985). The acquisition of Polish. W: D.I. Slobin (red.). *The crosslinguistic study of language acquisition* (T. 1) (s. 595–686). Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Smoczyńska, M. (1987). Metodologiczne problemy analizy błędów językowych dzieci. W: B. Bokus, I. Kurcz, G.W. Shugar (red.). *Wiedza a język. T. 2: Język dziecka* (s. 95–116). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Smoczyńska, M. (2000). Wczesna interwencja u dzieci z opóźnionym rozwojem mowy. W: H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwko (red.). *Teoretyczne podstawy metod usprawniania mowy. Afazje i zaburzenia mowy* (s. 45–54). Warszawa: Uniwersytet Warszawski i Towarzystwo Kultury Języka.
- Smoczyńska, M. (2004). Jak badać rozwój językowy dzieci? *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*, 60, 217–232.
- Smoczyńska, M. (2012). Opóźniony rozwój mowy a ryzyko SLI: wyniki badań podłużnych dzieci polskich. W: J. Porayski-Pomsta, M. Przybysz-Piwko (red.). *Interwencja logopedyczna. Zagadnienia ogólne i praktyka* (s. 13–39). Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Smoczyńska, M. (2015a). „Słowa i Gesty” Inwentarz Rozwoju Mowy i Komunikacji (dla dzieci w wieku 8–18 miesięcy). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Smoczyńska, M. (2015b). „Słowa i Zdania” Inwentarz Rozwoju Mowy i Komunikacji (dla dzieci w wieku 18–30 miesięcy). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Smoczyńska, M., Haman, E., Kochańska, M., Łuniewska, M. (2015). Standaryzowane Narzędzie do Oceny Wypowiedzi SNOW. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Smoczyńska, M., Haman, E., Maryniak, A., Czapplewska, E., Krajewski, G., Banasik, N., Kochańska, M., Łuniewska, M. (2015). Test Rozwoju Językowego. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Smoczyńska, M., Haman, E., Maryniak, A., Czapplewska, E., Krajewski, G., Banasik, N., Kochańska, M., Łuniewska, M., Morstin, M. (2015). Test Rozwoju Językowego. Podręcznik. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Smoczyńska, M., Krajewski, G., Łuniewska, M., Haman, E., Bulkowski, K., Kochańska, M. (2015). Inwentarz Rozwoju Mowy i Komunikacji IRMiK. Słowa i Gesty. Słowa i Zdania. Podręcznik. Warszawa: Instytutu Badań Edukacyjnych.

- Stecko, E. (2009). *Sprawdź, jak mówię*. Karta do badania logopedycznego z materiałami pomocniczymi. Wydawnictwo ES.
- Szełąg, E., Szymaszek, A. (2014). *Test do badania rozumienia mowy dzieci i dorosłych. Nowe spojrzenie na zegar mózgowy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szewczyk, J., Smoczyńska, M., Haman, E., Łuniewska, M., Kochańska, M., Załupska, J. (2015). *Test Powtarzania Pseudosłów*. Podręcznik. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Tarkowski, Z. (2001). *Test Sprawności Językowej*. Lublin: Orator.
- Tarkowski, Z. (2002). *Przesiewowy Test Logopedyczny*. Lublin: Orator.
- Tarkowski, Z. (2009). *Test Słownika Dziecka*. Lublin: Orator.
- Tomblin, B., Records, N.L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., O'Brien, M. (1997). Prevalence of Specific Language Impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40 (6), 1245–1260.
- Wiig, E.H., Semel, E.M., Secord, W.A. (2013). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals – 5*. Screening test. San Antonio, TX, PsychCorp / Harcourt.

TEST ROZWOJU JĘZYKOWEGO (TRJ) AS A PSYCHOMETRIC TOOL FOR DIAGNOSING
DEVELOPMENTAL LANGUAGE DISORDERS IN POLISH SPEAKING CHILDREN

Abstract: The paper discusses *Test Rozwoju Językowego* or TRJ, a comprehensive language test for Polish speaking children aged 4;0–8;11, which was designed and standardized by a multidisciplinary team at the Educational Research Institute (Smoczyńska et. al, 2015). The test is composed of six subtests covering three areas of language: Vocabulary, Grammar and Discourse, as well as two dimensions: Comprehension and Production. The description of TRJ is preceded by a brief characteristic of the Developmental Language Disorders (DLD), previously referred to as Specific Language Impairment (SLI), and a review of diagnostic tools available for the diagnosis of language development in Polish speaking children.

Keywords: Test Rozwoju Językowego TRJ, Developmental Language Disorders (DLD), Specific Language Impairment (SLI), diagnosis of language development, Polish speaking children